

DER SPRACHERWERB
VON PHRASEOLOGISCHEN WORTVERBINDUNGEN

EINE PSYCHOLINGUISTISCHE UNTERSUCHUNG
AN SCHWEIZERDEUTSCHEM MATERIAL

ABHANDLUNG
ZUR ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE
DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT I
DER UNIVERSITÄT ZÜRICH

VORGELEGT VON

ANNELIES BUHOFFER
VON REINACH / AG

ANGENOMMEN AUF ANTRAG
VON HERRN PROFESSOR DR. HARALD BURGER

HUBER & CO. AG, FRAUENFELD
1980

1981



Teildruck

Die vollständige Arbeit erscheint unter dem gleichen Titel als Band 8
der Schriftenreihe «Studia Linguistica Alemannica»
im Verlag Huber Frauenfeld.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
1. PHRASEOLOGIE UND PHRASEOLOGISMEN	1
2. SPRACHERWERB: THEORIEN UND FORSCHUNGSERGEBNISSE	21
2.1. Die Spracherwerbstheorie der generativtransformationellen Grammatik	23
2.2. Der lerntheoretische Ansatz	40
2.3. Die kognitiv-orientierte Spracherwerbstheorie	47
2.4. Social-functional Approach	70
2.5. Der psycholinguistische Zugang	80
2.6. Schlussfolgerungen	84
3. AEUSSERUNGEN ZUM ERWERB VON PHRASEOLOGISMEN	86
3.1. Der Aspekt der Zweitverwendung sprachlichen Materials	88
3.2. Der Aspekt der metaphorischen Motiviertheit	95
3.3. Der Aspekt der ganzheitlichen Bedeutung oder Referenz	117
3.4. Der Aspekt der funktionellen Sprachformeln	121
3.5. Phraseologismen als Bestandteil des Wortschatzes	124

4.	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG: ANLAGE UND ERGEBNISSE	125
4.1.	Testanlage und Testdurchführung	125
4.1.1.	Fragestellungen	125
4.1.2.	Allgemeine Vorüberlegungen	130
4.1.3.	Tests und Testmaterial	135
4.1.4.	Bericht über die Durchführung der Tests	144
4.2.	Ergebnisse	150
4.2.1.	Vorbemerkungen zur Darstellung, Be- schreibung und Interpretation des Materials	150
4.2.2.	Brauchen	154
4.2.2.1.	Unauffälliger Gebrauch	154
4.2.2.2.	Der Gebrauch abgeänderter Formen	161
4.2.3.	Verstehen	176
4.2.3.1.	Nonverbale und paraverbale Indizien für Verstehen	181
4.2.3.2.	Der Bezug auf individuelle Situationen als Hinweis auf Verstehen	185
4.2.3.3.	Die Erklärung durch den vorgegebenen sprachlichen Kontext als Hinweis auf Verstehen	194
4.2.3.4.	Angaben zu einem möglichen sprachli- chen Kontext und allgemeine Bedeu- tungsumschreibungen als Hinweise auf Verstehen	198
4.2.3.5.	Ganzheitliches Verstehen	205
4.2.3.6.	Synkretistisch-"wörtliches" Verstehen	213
4.2.4.	Lernen von Phraseologismen	225
5.	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	235
5.1.	Vergleich der Ergebnisse mit den Hypothesen aus Kapitel 2 und 3	235

5.1.1.	Diskussion der "Aeusserungen zum Phra- seologismenerwerb" auf dem Hinter- grund der Ergebnisse	235
5.1.2.	Diskussion der spracherwerbstheore- tischen Ansätze auf dem Hintergrund der Ergebnisse	242
5.2.	Eine Skizze des Erwerbsprozesses von Phraseologismen	252
6.	LITERATUR	291
7.	GLOSSAR	303

4.2.3.3. Die Erklärung durch den vorgegebenen sprachlichen Kontext als Hinweis auf Verstehen

Zuerst ein Beispiel:

(Die Kindergärtnerin fragt nach der Bedeutung von Phraseologismen im Froschspiel)

KG : (...) und jetzt müend er lose, was de Frosch gsäit het: waartet nur, ich will euch leere.
Was häisst ächt das, René?

René : ich fange dänn scho no e Flüüge

Claudia: das han i au welle säge

Brigit : chasch denn luege, ich fang scho no e Flüüge

Waartet nur, ich will üuch leere, das ist eine Drohung und bedeutet *wer zuletzt lacht, lacht am besten*; mit *ich fange dänn scho no e Flüüge* hat diese Wortverbindung nur in diesem speziellen Kontext zu tun, d.h. die Erklärung der Kinder ist nur dann nachvollziehbar, wenn man die Geschichte kennt, auf die sie sich in der Erklärung beziehen.

In der folgenden Äusserung geht es um den Ausdruck *nid uf de Chopf gfalle sii*. Das heisst nur dann *mich het würkli niemer gsee*, wenn man folgenden Zusammenhang kennt: Wenn der Rabe sagt, dass er nicht auf den Kopf gefallen ist, so meint er damit, dass er sich beim Stehlen nicht erwischen lässt, indem er dafür sorgt, dass er nicht gesehen wird.

(Die Kindergärtnerin fragt nach der Bedeutung einzelner Phraseologismen aus der Geschichte vom Hund und vom Raben)

KG : (...) ich bi schliessli nid uf de Chopf gheit,
was häisst ächt das?

Sabine : mich het würkli niemer gsee

Der Kontext bietet den Kindern die Möglichkeit, Fragen nach der Bedeutung von Phraseologismen auch dann zu beantworten, wenn sie - ihren Kontexterklärungen nach zu urteilen - die Phraseologismen nicht kennen oder jedenfalls nicht im Sinne der erwachsenenmässigen Bedeutung verstehen. Das kann man wohl als Hinweis darauf ansehen, dass die Kinder auch für sich selber die Bedeutung von Phraseologismen aus dem Kontext zu verstehen suchen können. Dafür spricht auch die Tatsache, dass die Kinder ersichtlich nicht unter dem Zwang, eine Antwort zu geben, schliesslich etwas aus dem Kontext einer phraseologischen Wortverbindung erzählen, die sie nicht kennen und nicht verstehen können; die Kinder melden sich auch in diesen Fällen ungeduldig mit *ich wäiss was* und machen den Eindruck, als ob sie ganz sicher wären, dass ihre Version absolut richtig ist.

In der folgenden langen Sequenz hat Carmela bald einmal richtig gesagt, dass *mit däm Frosch isch öppis fuul* soviel heisse wie *mit dem Frosch stimmt etwas nicht*, aber die Kindergärtnerin versucht hier von möglichst vielen Kindern zu erfahren, was sie sich unter dieser Wortverbindung vorstellen. Dass die folgenden Kinder keine Elemente der richtigen Antwort von Carmela aufnehmen, zeigt, dass sie sich nicht einfach der ersten Auffassung anschliessen, sondern eigene Vorstellungen ausdrücken, die sie aus dem Kontext beziehen.

(Die Kindergärtnerin fragt nach den Bedeutungen der Phraseologismen im Froschspiel)

KG : was mäinsch du, Daniel, häisst ächt das:
mit däm Frosch isch öppis fuul, dä het jo gar
käi Flüg im Muul?

Philipp: er het e käi Flüg im Muul, son en aarme!

Carmela: mit dem stimmt öppis nid, mit däm Frosch

Sabine : er hocket äifach da, bis e Flüge chunnt

- René : wil er no nüt z morge ghaa het, will er jetz
gärn e Flüüge ässe
- KG : Beat, wäisch du äna öppis, was chönnt ächt
das häisse, mit dem Frosch isch öppis fuul?
(...)
- Beat : dass er kä Flüüge gfangt het
- KG : worum hät er de kä Flüüge gfange?
- Beat : wil d Flüüge weg gsii sind
- KG : hät er sich denn kä Müe gä, dass er äini gfange
hät, oder isch grad e käni verbii choo, oder
was mäinsch? Isch er ächt so dagsässe und hät
gwaartet, bis äini chunnt?
- Sabine : ich ha das scho gsäit, er isch daagsässe und
het gwaartet (...)
- KG : wänn s häisst, mit dem Frosch isch öppis fuul,
d Carmela hät s ganz richtig gsäit, mit dem
Frosch stimmt öppis nöd, das häisst nöd, dass
de Frosch fuul isch (...)
- Roman : vilicht het er e käni verwütscht
- KG : Ja (...) das isch alles möglich, aber nid de
Frosch isch fuul, sondern s stimmt öppis mit
em nöd.
- Claudia: das han i au welle säge

Die Erklärung von Bettina im folgenden Beispiel fängt als
allgemeine Bedeutungsbeschreibung an und endet mit dem
Beizug ganz spezieller Kontextelemente: *am Säil abeloo*
kann man generell umschreiben mit *bewirken, dass jemand*
"hereinfällt"; und *de mäint er, daas stimmt, debii git*
äim der ander e Säich aa ist eine eingeschränktere Um-
schreibung und *debii flügt da nacher, was mer im Muul het,*
use stimmt nur noch für den Raben in unserer Geschichte.
Carmela formuliert trotzdem allgemein *was man im Mund hat*;
sie scheint den Unterschied zwischen ihren ersten allge-
meineren Umschreibungen und der kontextabhängigen am
Schluss nicht zu bemerken.

(Motivierungstest)

VL : am Säil abeloo? (...)

Philipp: wenn äine abegheit ab em Bärg
(....)

Beat : keit äine uf d Schnörre

Bettina: näi, de gheit eine drii und de mäint er, daas
stimmt, debii git äim der ander e Säich a und
debii de flügt de nachher, was mer im Muul het
use.

Im allgemeinen erinnern sich die Kinder an den tatsächlichen Kontext einer Wortverbindung, auch wenn das Erzählen der entsprechenden Geschichte Stunden oder Tage zurückliegt. Ihre Versuche, vom Kontext her zu erklären, sind darum selten ganz falsch.

Das einzige Beispiel, bei dem die Erklärung der Kinder danebengeht - jedenfalls soweit ich verstehe, was sie meinen-, ist folgendes:

(Die Kindergärtnerin fragt nach der Bedeutung von einzelnen Phraseologismen aus der Geschichte vom Hund und vom Raben)

KG : ... de Raab hät sich gschmäichlet gfüelt,
was häisst das, gschmäichlet gfüelt?

Carmela: as er nööch zu im gangen isch

KG : näi, het nüt mit nooch zu im z gaa z tue,
Sabine?

Sabine : er het gärn gsunge

Wie Carmela auf *nahe zu ihm gehen* kommt, kann ich nicht nachvollziehen, und dass der Rabe gerne singt, stimmt zwar, ausschlaggebender wäre aber, dass er meint, er könne
g u t singen.

Dass die Kinder vom Kontext her erklären, zeugt tenden-

ziell eher davon, dass sie die Phraseologismen nicht kennen. Bemerkenswert ist dann aber, dass sie sie nicht isolieren, obwohl sie ihnen nicht vertraut sind. Sie wüssten nicht, was das heisse, das sagen die Kinder fast nur, wenn sie Phraseologismen erklären sollen, die in keinem Kontext stehen und auch vor ein paar Stunden oder Tagen nicht in einem Kontext vorgekommen sind.

4.2.3.4. Angaben zu einem möglichen sprachlichen Kontext und allgemeine Bedeutungsumschreibungen als Hinweise auf Verstehen

Es gibt Fälle, in denen die Kinder anhand der vorliegenden Phraseologismen nicht auf die Erfahrungen zu sprechen kommen, die sie mit "Welt" oder Sprache gemacht haben; es gibt Fälle, in denen die Kinder auch nicht auf den Kontext zu sprechen kommen, in dem die Phraseologismen vorgekommen sind; stattdessen machen sie Angaben zu einem möglichen sprachlichen Kontext, den sie sich selber ausgedacht haben, der aber nicht konkret ist, in dem Sinn, dass angegeben wird, dass er sich auf konkrete ausser-sprachliche Situationen bezieht; stattdessen geben sie auch Bedeutungsumschreibungen, die für mehrere, viele oder annäherungsweise auch alle möglichen Verwendungsweisen der betreffenden Phraseologismen gelten würden.

Dafür ein Beispiel:

(Phraseologismenliste)

VL : was häisst vo Chopf bis Fuess? d Mueter het en
vo Chopf bis Fuess aagluaet

Harald : vo Chopf bis Fuess wäsche

Als Antwort auf meine Frage, was *vo Chopf bis Fuess* heisse, bringt Harald *vo Chopf bis Fuess wäsche* vor. Er stellt die Wortverbindung damit in einen möglichen sprachlichen

Kontext, er bezieht sich nicht auf e i n konkretes Erlebnis, bei dem er sich von Kopf bis Fuss gewaschen habe oder bei dem ihn die Mutter mit diesen Worten aufgefordert habe, sich von Kopf bis Fuss zu waschen. Das soll nicht heissen, dass Haralds sprachliche Kontext-Angabe nichts mit konkreten Erfahrungen zu tun hat; sie hat im Gegenteil aller Wahrscheinlichkeit nach sogar mit vielen aussersprachlichen und entsprechenden sprachlichen Erfahrungen zu tun; gerade weil die Mutter ihn und seinen Bruder öfter von Kopf bis Fuss waschen wird u n d weil sie dafür den sprachlichen Ausdruck *von Kopf bis Fuss waschen* brauchen wird, kennt Harald einen allgemeinen sprachlichen Kontext für *vo Chopf bis Fuess*, nämlich eben *waschen*.

Damit soll kein qualitativer Unterschied gemacht werden zwischen einer solchen Reaktion und Reaktionen, wie sie weiter oben beschrieben worden sind. Der Unterschied liegt im Grad der Allgemeinheit und der "Sprachnähe" der kindlichen Erklärungen:

Die Erklärungen in 4.2.2.2. und 4.2.2.3. beziehen sich auf e i n e n konkreten individuellen Situationszusammenhang, Situationstyp oder Kontext; eine Erklärung, wie die obige referiert aber mindestens auf eine Gruppe von möglichen Ereignissen, sie ist vorallem sprachlich und geht damit in die Richtung einer Erklärung der Bedeutung.

So denken sich die Kinder in den folgenden Beispielen mögliche Kontexte aus zu *öpperem um de Hals falle* und *öpperem i de Oore ligge mit öppisem*.

(Phraseologismenliste)

VL : um de Hals falle, de Vater isch de Mueter um de Hals gfallle, Funda?

Carmela: ich wäiss es, de Vater isch de Mueter um de Hals gfallle und d Mueter het äifach Trääne überchoo, esoo Freud het si ghaa

(Beim Grossmutter-Engländerinnenspiel:

öpperem mit öppisem i de Oore ligge)

VL : was het d Mueter gsäit?

Sabine : ... de Badi de Oore umeligge, das häisst, dass
du muesch, dass endlich emol uufhöörsch immer
so säge. Wenn i emol näi säge, de säg i näi.

Allgemeiner und sprachnäher im obigen Sinn sind Bedeutungs-
umschreibungen, wie die folgenden:

(Die Kindergärtnerin fragt nach der Bedeutung von Phra-
seologismen im Froschspiel)

KG : s Lache wird üüch scho vergaa, wenn ich
tue e Flüüge faa, was häisst das, Roman?

Roman : ir müend jetzt de glii nümme lache

(Beim Grossmutter-Engländerinnenspiel: öpperem mit öppi-
sem i den Oore ligge)

VL : was häisst das i de Oore ligge?

(....)

Claudia: nid immer stürme und bättle

(Phraseologismenliste)

VL : wäge miine, wäge miine chasch die Aeppeeri haa,
was häisst das wäge miine?

Markus : das häisst, chasch si haa, wenn d wittsch

(Phraseologismenliste)

VL : was häisst en Gfalle tue? Tue mer en Gfalle

Eines : tue mer das mache

Das sind Bedeutungsumschreibungen, die für eine ganze
Reihe möglicher Verwendungsweisen der jeweiligen Phraseo-
logismen gelten könnten. Sie zeigen, dass die Kinder dar-
unter das verstehen, was auch die Erwachsenen damit ver-
binden.

Im folgenden Beispiel ist auch die Bedeutungsumschreibung
selber wieder phraseologisch:

(Phraseologismenliste)

VL : en Gfalle tue, was häisst das?

Roman : öppis z lieb tue, öppis z lieb mache,
öppis z lieb tue

Die Funktion der Wortverbindung im nächsten Beispiel kann man als inhaltlich verstärkend auffassen. Das ist eine Funktion, die den Kindern besonders nahe zu liegen scheint; jedenfalls macht es ihnen in diesem und in anderen Fällen Freude, die Bedeutung verstärkender Phraseologismen mit wiederholtem *ganz* oder *fest* zu umschreiben.

(Beim Grossmutter-Engländerinnenspiel:

Hals über Chopf dervoo springe)

VL : was häisst Hals über Chopf?

Sybille: si sind ganz gschnäll furtgsprunge

VL : und was mäinsch du?

Sabine : ganz, ganz, ganz gschwind

(Phraseologismenliste)

VL : im grosse und ganze, was häisst das, im grosse
und ganze bin ich zfride mit üüch

Claudia: dass mer ganz guet zfride isch

Die Kinder sind auch schnell bereit, eine verstärkende Bedeutung zu vermuten, wie hier Claudia. Sie trifft damit den erwachsenensprachlichen Sinn nicht ganz. Bemerkenswert ist diese Umschreibung deshalb, weil die Auffassung vom verstärkenden Inhalt von *im grosse und ganze* eine aktive Verstehensleistung ist, die nicht durch die Struktur des Phraseologismus bedingt ist. Man könnte deshalb vermuten, dass dahinter eine frühe Sinnfindungsregel steht, aufgrund derer Claudia in *im grosse und ganze* eine Verstärkung vermutet. Solche Fragen sind Gegenstand der Kapitel 4.2.3.5. und 4.2.3.6.

Eine Bedeutungsumschreibung ist ein Hinweis darauf, dass das Kind etwas versteht. Es ist aber durchaus möglich,

dass das, was das Kind versteht, nicht mit der erwachsenensprachlichen Bedeutung übereinstimmt:

(Die Kindergärtnerin fragt nach der Bedeutung einzelner Phraseologismen aus der Geschichte vom Hund und vom Raben)

KG : was häisst das, de Hund het de Raab uf de Latte ghaa, Claudia, was häisst das, ich ha öpper uf de Latte?

Philipp: ich wäiss es
(....)

Philipp: uf em Rugge

KG : näi nid ganz, Carmela?

Carmela: as er verruckt isch

(Zum Witz: ich ha d Zään fescht zämebisse)

Die Kinder lachen und werden gefragt, was daran lustig sei.

Roman : ich finde, fescht zämebisse

René : weme fescht zämebisse, cha der Zaanarzt doch ke Zand usenää

VL : wenn säit me das, d Zään fescht zämebisse?

Claudia: we mer tuet, Ding

Philipp: ich han emool es Rüebli mitgnoo in Chindsgi, und won i driipisse ha, isch grad es Stückli drinplibe und de häm mer müese zum Zaanarzt

VL : wenn säit me das, d Zään zämebisse? Ou de het den scho no d Zään zämebisse?

Claudia: wänn mer, Ding, we mer tuet, dass öpper gwünnt, wer das gwünnt, wie mer tuet mache, dass er gwünnt, wie mer cha de Tuume trücke

(Beim Grossmutter-Engländerinnenspiel: bisch nid ganz bi Trooscht!)

Sabine : ich wäiss, was das häisst, bisch nid ganz bi Trooscht

(....)

Sabine : chunnsch nid alles über, hesch hüt nid alls

überchoo, häisst s au vilicht bisch nid ganz
bi Trooscht

Im folgenden Beispiel wird durch Carmelas immer neue Anläufe, mir zu erklären, was *öpper am Säil abeloo* heisst, besonders deutlich, dass sie sich darunter etwas vorstellt, was aber mit meiner Vorstellung nicht übereinstimmt. Jedenfalls gelingt es mir bis zum Schluss nicht, herauszufinden, was sie meint.

(Motivierungstest)

VL : am Säil abeloo, was häisst das?

Carmela: jetz wäiss ich s, as die äinte rueig sind, und die andere sind nid rueig, und de säit mer am Säil abeloo

VL : wer het wer am Säil abeloo?

Carmela: die andere Chind

Isa : wer het wer am Säil abeloo?

Carmela: jo die andere Chind, (zu Isa) bis emol rueig, aso as die äinte Chind sind rueig, die wänd die andere Chind am Säil abeloo

Isa : jo jo

Carmela: die wänd, as die rueig sind und die andere nöd

VL : verstecked sich d Chind, wo rueig sind?

Carmela: näi, jo wäisch, die äinte Chind sind rueig, und die wo rueig sind, die wänd die andere am Säil abelaa

VL : ich verstoo s äigetli e chli andersch, zum Bischpil de Till het d Räuber am Säil abegloo, er het si verwütscht, mäinsch du au das, dass die äinte die andere verwütsched?

Carmela: nä'ä, jaa, as die äinte die andere verwütschet, dass die äinte Chind rueig sind und die äintere nid rueig

Weitere Beispiele für erwachsenensprachlich richtige Bedeutungsumschreibungen:

(Die Kindergärtnerin fragt nach der Bedeutung einzelner Phraseologismen aus der Geschichte vom Hund und vom Raben)

KG : ... gäll, er isch jo dick und fäiss gsii und
het immer so i äis Loch ine gschwätzt, was
häisst das so, i äis Loch ine gschwätzt?

Beat : dass er immer gschwätzt het

(Die Kindergärtnerin fragt nach Bedeutungen von Phraseologismen aus der Geschichte vom Hund und vom Raben)

KG : denn, was häisst das: Nacht für Nacht sind em
Hund d Auge zuegfalle, Bettina?

Bettina: jedi Nacht sind em d Auge zuegheit, dass er
nümme het chönne de Puurehoof bewache

(Die Kindergärtnerin fragt nach der Bedeutung von Phraseologismen aus dem Froschspiel)

KG : wenn ich dir tue s_Läbe_schänke, muesch s Flüü-
ge halt an Nagel hänke. Was häisst ächt das?

Beat : wäiss nid

(....)

Brigit : d Flüüge chasch an Nagel hänke

Mehrere: ich wäiss was!

Carmela: ich wäiss was, nie me flüüge

Sabine : darfsch äifach nie me e Flüüge sii, bisch ver-
zauberet

(....)

Eines : das cha me jetz nümme mache

In diesem letzten Beispiel umschreibt Brigit *muesch s Flüü-
ge halt an Nagel hänke* mit *d Flüge chasch an Nagel hänke*.
Diese Bedeutungsumschreibung zeigt, dass sie die Wortver-
bindung nicht richtig versteht. Das ist nicht weiter ver-
wunderlich: Kindergärtler können zwar grundsätzlich Phra-
seologismen richtig verstehen - das geht aus dem Material
hervor -, das heisst aber nicht, dass sie a l l e Phra-
seologismen richtig verstehen, die man ihnen vorlegt. Er-
staunlich ist nicht, dass Brigit nicht richtig versteht,

erstaunlich ist vielmehr, w i e sie hier versteht. Ein erwachsener Sprecher/Hörer, der den Phraseologismus nicht kennt, würde nicht so verstehen. Er würde entweder merken, dass es sich bei der ganzen Wortverbindung um eine phraseologische handeln muss, und sie als ganze isolieren, oder er würde auf eine ganz bestimmte Art und Weise verstehen bzw. missverstehen: man nennt diese Art und Weise *wörtlich* und spricht dann von *wörtlichem Verstehen*. Brigit versteht nicht wörtlich: sie macht aus *s Flüüge d Flüüge*, obwohl damit - aus erwachsenensprachlicher Sicht - die sinnvolle Beziehung zum Kontext verloren geht, in dem der Frosch zur Fliege übers Fliegen spricht. Die Frage, die sich hier aufdrängt, ist diejenige nach den Mechanismen, aufgrund derer Brigit so versteht. Das ist die Frage nach dem Wie des Verstehens von Phraseologismen bei Kindern.

Wenn man das Material daraufhin durchgeht, so findet man zwei Typen von Möglichkeiten, die die Kinder haben, um Phraseologismen zu verstehen: Sie können ganzheitlich verstehen, oder sie können synkretistisch-"wörtlich" verstehen. Diese beiden Verstehensarten sagen noch nichts darüber aus, ob die Kinder richtig verstehen oder nicht. Das widerspricht einer intuitiven Vorannahme, derzufolge man ohne weiteres annehmen würde, dass ganzheitliches Verstehen zu richtigem Verstehen führt, wörtliches Verstehen aber Missverstehen bedeutet. Welches die Gründe dafür sind, das wird zu erläutern sein.

4.2.3.5. Ganzheitliches Verstehen

Wenn man die folgenden Beispiele durchgeht, so gibt es bei den Erläuterungen der Kinder nicht den leisesten Hinweis darauf, dass die Kinder ihre Umschreibung und damit möglicherweise auch ihr Verstehen innerhalb der Wortver-

LEBENS LAUF

Am 23. Juni 1954 bin ich als Tochter von Elisabeth Buhofer-Rubli und Heinz Buhofer auf die Welt gekommen.

Von 1961 bis 1966 besuchte ich in Binningen (BL) die Primarschule. 1966 zogen wir nach Hagedorn (ZG). Dort absolvierte ich die 6. Klasse der Primarschule, danach ab 1967 das Gymnasium der Kantonsschule Zug, wo ich im Sommer 1973 die Matura Typus B ablegte.

Vom Wintersemester 1973/74 an studierte ich an der philosophischen Fakultät I der Universität Zürich Germanistik, Philosophie und Geschichte. Während des Studiums arbeitete ich am Deutschen Seminar der Universität und beim Schweizerdeutschen Wörterbuch als wissenschaftliche Hilfskraft. Im Sommersemester 1978 legte ich die Lizentiatsprüfung ab bei den Professoren Harald Burger, Peter von Matt, Alois Haas, Hermann Lübke und Peter Stadler.

Seit Juni 1978 arbeite ich an der linguistischen Abteilung des Deutschen Seminars der Universität Zürich als Assistentin bei Professor Burger: Meine Dissertation zum Erwerb von Phraseologismen ist auf seine Anregung hin entstanden; ich möchte ihm sehr herzlich danken.

Annelies Buhofer

